



doi:10.5559/di.25.1.05

ULOGA CILJNIH ORIJENTACIJA U ODNOSU RODITELJSKOGA PONAŠANJA I EMOCIJA POSTIGNUĆA KOD ADOLESCENATA

Tihana HRKAČ, Rosanda PAHLJINA-REINIĆ
Filozofski fakultet, Rijeka

UDK: 159.942.4-055.52-055.62

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 6. 7. 2015.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati učinke ciljnih orijentacija učenika na doživljavanje emocija postignuća, ali i provjeriti posreduju li ciljne orijentacije učenika učinke percipiranoga ponašanja i ciljnih orijentacija njihovih roditelja na spomenute ishode. Istraživanje je provedeno na uzorku od 208 učenika srednje škole gimnazijskih usmjerenja primjenom upitničkih mjernih instrumenata. Analizama traga testirani su modeli odnosa roditeljskoga ponašanja, ciljnih orijentacija roditelja i učenika te emocija postignuća. Rezultati su pokazali da učenička ciljna orijentacija na učenje prenosi povoljne učinke emocionalnosti i roditeljske ciljne orijentacije na učenje na doživljavanje uživanja i dosade kao emocija vezanih uz aktivnost postignuća. Ciljna orijentacija na izvedbu posredovala je učinke psihološke i bihevioralne kontrole na doživljavanje anksioznosti te učinke roditeljske ciljne orijentacije na izvedbu na doživljavanje anksioznosti i ponosa kao emocija povezanih s ishodima postignuća. Izbjegavanje rada pokazalo se neadaptivnom ciljnom orijentacijom i ostvarilo je posredničku ulogu u odnosu između psihološke i bihevioralne kontrole i svih ispitivanih emocija postignuća, osim ponosa. Rezultati ovog rada upućuju na potrebu da se sustavnije istraži i potpunije razumije uloga obiteljskih čimbenika u usvajanju ciljnih orijentacija i učenju kod adolescenata.

Ključne riječi: roditeljsko ponašanje, ciljne orijentacije, emocije postignuća, adolescenti



Rosanda Pahljina-Reinić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci,
Odsjek za psihologiju, Sveučilišna avenija 4, 51 000 Rijeka,
Hrvatska.
E-mail: rosanda@ffri.hr

UVOD

Teorija ciljeva postignuća jedan je od najistaknutijih pristupa izučavanju individualnih varijacija u ponašanjima povezanim s postignućem u obrazovnom okruženju (Senko, Hulleman i Harackiewicz, 2011). Prema ovoj teoriji, ciljne orijentacije, odnosno razlozi zbog kojih se pojedinci uključuju u ponašanja povezana s postignućem, definiraju okvir interpretacije i reagiranja na događaje i time utječu na kvalitetu učenja i akademsku prilagodbu. Međutim, za razliku od opsežno izučavanih učinaka ciljnih orijentacija na procese i ishode učenja, relativno je malo dosadašnjih istraživanja bilo usmjereno na izučavanje okolinskih determinanti usvajanja ciljnih orijentacija. Pritom su većinom ispitivani učinci školskog i razrednog okruženja na učeničke ciljne orijentacije (Ames, 1992; Urdan, 2010), dok se potreba za sustavnijim istraživanjem i potpunijim razumijevanjem uloge obiteljskih čimbenika u usvajanju ciljnih orijentacija ističe tek u novije vrijeme. Općenito, rezultati istraživanja obiteljskih antecedenata ciljnih orijentacija pokazuju da roditelji u znatnoj mjeri pridonose načinu na koji njihova djeca pristupaju postignuću (Pomerantz, Grolnick i Price, 2005).

Prve konceptualizacije ciljnih orijentacija razlikovale su *ciljnu orijentaciju na učenje* kao usmjerenost na razvoj osobne kompetentnosti kroz ovladavanje zadatkom i *ciljnu orijentaciju na izvedbu*, usmjerenu na demonstraciju vlastitih kompetencija u usporedbi s drugima (Ames i Archer, 1988). Identificirana je i orijentacija *izbjegavanje rada* kao zaseban tip orijentacije, a njega, umjesto težnje za kompetencijom, karakterizira težnja za izbjegavanjem izazova i ulaganjem što manje truda u obavljanje zadataka (Nicholls, Patashnick i Nolen, 1985). Uvođenje dimenzije približavanja i izbjegavanja u kasnijim modelima (Elliot i McGregor, 2001) rezultiralo je razlikovanjem orijentacije na učenje uključivanjem (težnja za stjecanjem znanja i razvijanjem vještina) i izbjegavanjem (težnja za izbjegavanjem neuspjeha u učenju i opadanja vještina) te orijentacije na izvedbu uključivanjem (težnja za demonstracijom vlastitih sposobnosti i postizanjem boljih rezultata u usporedbi s drugima) i izbjegavanjem (težnja za izbjegavanjem demonstracije nekompetentnosti ili neuspjeha).

Mnoga istraživanja pokazuju da su pojedine ciljne orijentacije različito povezane s kognitivnim, ponašajnim i afektivnim ishodima (Hulleman, Schrager, Bodmann i Harackiewicz, 2010). Orijetacija na učenje izbjegavanjem i orijentacija na izvedbu izbjegavanjem u pravilu ostvaruju nepovoljne učinke na ishode. Slično tome, istraživanja učinaka izbjegavanja rada pokazuju da je ova orijentacija povezana s nepovoljnim ishodima u vidu rjeđe upotrebe dubinskih strategija učenja, nižih razina interesa i postignuća te viših razina ne-

gativnog afekta i ispitne anksioznosti (King i McInerney, 2014). Orijentacija na učenje uključivanjem pokazala se vrlo adaptivnom u pogledu širokog raspona motivacijskih, socioemocionalnih i kognitivnih ishoda. Međutim, zanimljivo je da ova ciljna orijentacija, iako neizravno ubrzava postignuće promoviranjem ponašanja koja mu prethode (npr. ustrajnost, zalaganje, interes, dubinske strategije učenja), često nije izravno povezana sa samim postignućem (Hulleman i sur., 2010). Suprotno tome, ciljna orijentacija na izvedbu uključivanjem pokazala se dobrim prediktorom izvedbe i postignuća, ali je često povezana i s višim razinama anksioznosti i upotrebom površinskih strategija učenja (Senko i sur., 2011).

Emocije postignuća i njihova uloga u obrazovnom kontekstu predmet su sustavnijeg izučavanja tek u zadnjih desetak godina, a jedan od najutjecajnijih teorijskih okvira na ovom području jest teorija kontrole i vrijednosti (Pekrun, 2006). Prema ovoj teoriji, emocije postignuća doživljavaju se vezano uz aktivnosti postignuća i vezano uz ishode postignuća. Pojavu konkretnih emocija oblikuju kognitivne procjene kontrole i vrijednosti. Doživljaji kontrole (kompetentnost) i pozitivne vrijednosti (percipirana važnost zadatka) povećavaju uživanje i smanjuju dosadu i ljutnju tijekom aktivnosti postignuća. U pogledu ishoda postignuća, kontrola (uspjeh) i pozitivna vrijednost prospektivno rezultiraju emocijom nade, a retrospektivno ponosom. Izostanak kontrole (neuspjeh) i negativna vrijednost prospektivno dovode do bespomoćnosti ili anksioznosti, a retrospektivno do srama. Na temelju ovih pretpostavki Pekrun, Elliot i Maier (2006, 2009) razvili su model odnosa između ciljnih orijentacija i emocija postignuća, definirajući ciljne orijentacije distalnim antecedentima emocija koji svoje učinke na emocije ostvaruju kognitivnim procjenama kontrole i vrijednosti. Pretpostavlja se da orijentacija na učenje uključivanjem usmjerava pažnju učenika na ovladavanje zadatkom i pozitivnu vrijednost učenja, pa stoga podiže uživanje i smanjuje dosadu i ljutnju u aktivnostima postignuća. Orijentacija na izvedbu uključivanjem usmjerava pažnju na percipiranu kontrolabilnost i pozitivnu vrijednost uspjeha kao ishoda i time facilitira pojavu nade i ponosa, dok orijentacija na izvedbu izbjegavanjem usmjerava pažnju na percipiranu nekontrolabilnost i negativnu vrijednost neuspjeha i tako dovodi do anksioznosti, srama i bespomoćnosti.

Premda se u dosadašnjim istraživanjima odnosa ciljnih orijentacija i emocija u obrazovnom okruženju najčešće rabi la dvodimenzionalna koncepcija afektivnih stanja na razini ukupnih mjera pozitivnog i negativnog afekta, rezultati ispitivanja specifičnih emocija potvrđuju pretpostavke modela kontrole i vrijednosti (Linnenbrink-Garcia i Barger, 2014). Ciljna orijentacija na učenje uključivanjem pokazala se pozitivnim

prediktorom uživanja, nade i ponosa, a negativnim prediktorom dosade, ljutnje, anksioznosti, bespomoćnosti i srama, no najdosljednije je povezana s emocijama vezanima uz aktivnost postignuća (uživanje, dosada) (Daniels i sur., 2009; King, McInerney i Watkins, 2012; Pekrun i sur., 2006, 2009). Rezultati istraživanja odnosa između orijentacije na izvedbu i emocija postignuća složeniji su i manje jednoznačni. Najčešće se pokazuje prediktorom emocija povezanih s ishodima postignuća, pri čemu su ciljevi izvedbe uključivanjem povezani s emocijama ponosa i nade, dok su ciljevi izvedbe izbjegavanjem povezani s anksioznosti, sramom i bespomoćnosti (Linnenbrink-Garcia i Barger, 2014).

Uloga obiteljskog okruženja kao odrednice učeničke motivacije, afekta i postignuća najčešće je ispitivana u terminima učinaka roditeljskoga ponašanja i stilova roditeljstva, ali i u terminima učinaka roditeljskih uvjerenja, poput roditeljskih očekivanja, vrijednosti ili roditeljskih ciljnih orijentacija (Pomerantz i sur., 2005). Konceptualizacije dimenzija roditeljskoga ponašanja koje su se pokazale ključnim odrednicama psihosocijalnog razvoja djece i adolescenata, pa tako i njihove akademske prilagodbe, uključuju emocionalnost te psihološku i bihevioralnu kontrolu (Grolnick, Friendly i Bellas, 2009). Emocionalnost odražava prirodu afektivnog odnosa između roditelja i djeteta i odnosi se na razinu roditeljske topline, podrške i prihvatanja. Psihološka kontrola uključuje postupke koje roditelji primjenjuju s ciljem promjene unutarnjega stanja djeteta, pri čemu pritisak za konformiranjem roditeljskim očekivanjima ostavlja djetetu ili adolescentu malo prostora za preuzimanje vlastite odgovornosti, osobnu inicijativu i samostalno rješavanje problema. Bihevioralna kontrola podrazumijeva osiguravanje regulacije ili strukture ponašajnog svijeta djeteta postavljanjem pravila ponašanja i definiranjem granica prihvatljiva ponašanja.

Rezultati istraživanja dosljedno pokazuju da su emocionalnost i bihevioralna kontrola povezane s manje problema prilagodbe i s boljim akademskim postignućem, a psihološka kontrola s više problema prilagodbe i nižim razinama postignuća (Spera, 2005). Istraživanja uloge dimenzija roditeljskoga ponašanja u razvoju i usvajanju učeničkih ciljnih orijentacija, premda malobrojna, pokazuju da ova ponašanja mogu poticati ili obeshrabrivati adolescente u usvajanju određenih tipova ciljeva postignuća. Na primjer, Gonzalez, Doan Holbein i Quilter (2002) nalaze pozitivnu povezanost između emocionalnosti majki i usvajanja ciljne orijentacije na učenje kod srednjoškolaca, dok su se autoritarnost (visoka psihološka kontrola), ali i permisivnost (nedostatak kontrole) majki pokazali prediktorima usvajanja ciljne orijentacije na izvedbu. Gurland i Grolnick (2005) nalaze i vezu između psihološke kontrole i ciljne orijentacije na izvedbu. U oba opisana istraživa-

nja utvrđeno je da je roditeljsko nadgledanje u obliku pritiska na dijete da se u svakodnevnom životu ponaša na specifičan način (bihevioralna kontrola) pozitivno povezano s ciljnom orijentacijom na izvedbu. Također, istraživanja provedena na uzorcima srednjoškolaca pokazala su da je povezanost roditeljske topline i podrške s adaptivnim profilom u učenju posredovana ciljnom orijentacijom na učenje (Luo, Aye, Hogan, Kaur i Chan, 2013).

Učeničke ciljne orijentacije kao motivacijska uvjerenja uvelike odražavaju njihovu neposrednu obiteljsku okolinu u obliku internaliziranih ciljeva postignuća na koje su usmjereni njihovi roditelji (Kim i Chung, 2012). Roditeljska ciljna orijentacija na učenje odnosi se na želju i nastojanje roditelja da njihovo dijete stekne nove vještine i znanja, bude usmjereno na razumijevanje i dubinsko učenje te prihvati privremene pogreške kao sastavni dio novog učenja. Roditeljska orijentacija na izvedbu podrazumijeva želju i nastojanje roditelja da dijete iskaže kompetentnost u usporedbi s drugima i bude usmjereno na školske ocjene. Premda su istraživanja uloge roditeljskih ciljnih orijentacija u razvoju i usvajanju učeničkih ciljnih orijentacija novijega datuma i relativno rijetka, rezultati istraživanja jednoznačno potvrđuju njihovu prediktivnu važnost. Općenito, pokazalo se da su roditeljske ciljne orijentacije prediktori usvajanja istoimenih orijentacija kod učenika te da je roditeljska orijentacija na učenje utjecajnije od roditeljske orijentacije na izvedbu u terminima izravnih i posredovanih učinaka putem učeničkih orijentacija na ishode učenja (Friedel, Cortina, Turner i Midgley, 2007; Gonida, Vuolala i Kiosseoglou, 2009; Gutman, 2006).

Konačno, treba napomenuti da je razvijen i stanovit broj modela koji pružaju općenitiji okvir za sustavnije izučavanje i bolju integraciju rezultata istraživanja učinaka obiteljskog okruženja na školsko učenje i postignuće (npr. Adams i Ryan, 2005). Modeli pretpostavljaju odnose između nekoliko uzajamno povezanih komponenti, redoslijed kojih odražava njihovu udaljenost od ishoda učenja: obiteljska klima i stilovi roditeljstva, specifičnije interakcije između roditelja i učenika (vezane uz školu), individualna obilježja učenika i ishodi učenja. Učinci pojedine komponente na ishode učenja ovise o njezinoj poziciji na dimenziji udaljenosti od ishoda i najčešće su posredovani varijablama koje su u modelu smještene bliže ishodima. Opisani istraživački okvir pokazao se vrlo korisnim u razumijevanju obiteljskih odrednica učeničke motivacije, afekta i postignuća, pa je poslužio kao osnova i u ovom radu.

Imajući na umu da su istraživanja o utjecajima školskog i obiteljskog okruženja pokazala da je za motivaciju učenika kritičniji i važniji način na koji učenici subjektivno percipiraju i interpretiraju poruke iz svoje neposredne socijalno-psihološke okoline negoli njihova stvarna okolina (Duchesne i Ra-

telle, 2010), u ovom su radu obuhvaćene percepcije roditeljskoga ponašanja i roditeljskih ciljnih orijentacija od učenika. Ove su varijable razmatrane u terminima antecedenata učeničkih ciljnih orijentacija, pri čemu su obuhvaćene ciljna orijentacija na učenje i orijentacija na izvedbu, konceptualizirane tako da odražavaju dimenziju približavanja, odnosno uključivanja, te izbjegavanje rada. Osnovni cilj ovog istraživanja bio je ispitati učinke učeničkih ciljnih orijentacija na doživljavanje emocija uživanja, dosade, ponosa i anksioznosti povezanih s učenjem, ali i ispitati posrednu ulogu učeničkih ciljnih orijentacija u objašnjenju učinaka percipiranoga roditeljskog ponašanja i roditeljskih ciljnih orijentacija na spomenute ishode.

Na temelju teorijskih postavki i rezultata dosadašnjih istraživanja, u ovom istraživanju provjerene su sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1. Emocionalnost je izravno i posredovanjem roditeljske ciljne orijentacije na učenje pozitivno povezana s učeničkom orijentacijom na učenje; roditeljska orijentacija na učenje izravno je pozitivno povezana s učeničkom orijentacijom na učenje.

Hipoteza 2. Psihološka i bihevioralna kontrola izravno su i posredovanjem roditeljske orijentacije na izvedbu pozitivno povezane s učeničkom orijentacijom na izvedbu; roditeljska orijentacija na izvedbu izravno je pozitivno povezana s učeničkom orijentacijom na izvedbu.

Hipoteza 3. Psihološka kontrola izravno je pozitivno povezana s učeničkim izbjegavanjem rada; bihevioralna kontrola izravno je negativno povezana s učeničkim izbjegavanjem rada.

Hipoteza 4. Učenička orijentacija na učenje izravno je pozitivno povezana s uživanjem i izravno je negativno povezana s dosadom; posreduje učinke emocionalnosti i roditeljske orijentacije na učenje na ove ishode.

Hipoteza 5. Učenička orijentacija na izvedbu izravno je pozitivno povezana s ponosom i s anksioznosti; posreduje učinke psihološke i bihevioralne kontrole na ove ishode.

Hipoteza 6. Učeničko izbjegavanje rada izravno je negativno povezano s uživanjem i ponosom, a pozitivno s dosadom i anksioznosti; posreduje učinke psihološke i bihevioralne kontrole na ispitivane ishode.

METODA

Sudionici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo 208 srednjoškolaca (132 učenice) gimnazijskoga smjera. Obuhvaćeno je 79 učenika drugog i 129 učenika trećeg razreda u rasponu dobi od 15 do 18 godina. Istraživanje je provedeno uz odobrenje škole, a sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Istraživa-

nje je provedeno za vrijeme redovite nastave tijekom jednoga školskog sata. Prikupljeni su podaci o spolu i dobi učenika te su primijenjeni upitnički mjerni instrumenti opisani u nastavku.

Instrumenti

Upitnik za mjerenje roditeljskoga ponašanja CRPBI-57

Upitnik za mjerenje roditeljskoga ponašanja CRPBI-57 (Keresteš, 1999) obuhvaća devet aspekata roditeljskoga ponašanja koji se grupiraju u tri globalne dimenzije: emocionalnost (*prihvatanje, usmjerenost na dijete, prihvatanje individualizacije, neprijateljska udaljenost*), psihološka kontrola (*intruzivnost, hostilna kontrola, usadivanje anksioznosti*) i bihevioralna kontrola (*slaba disciplina, ekstremna autonomija*). Za potrebe ovog istraživanja uzeta je forma upitnika namijenjena mjerenju percepcije roditeljskoga ponašanja od strane djeteta, prilagođena tako da su učenici procjenjivali ponašanje obaju roditelja istodobno. Zadatak učenika bio je da na ljestvici od 3 stupnja (1 – netočno do 3 – potpuno točno) procijene u kojoj su mjeri opisana roditeljska ponašanja karakteristična za njegove roditelje. Mogući raspon rezultata za pojedinu dimenziju roditeljskoga ponašanja (uz prethodnu inverziju rezultata podskala *Neprijateljska udaljenost, Slaba disciplina* i *Ekstremna autonomija*) jest od 1 do 3, pa viši rezultat znači i veću emocionalnost, odnosno veću psihološku i bihevioralnu kontrolu. Emocionalnost (28 tvrdnji) odnosi se na emocije koje roditelj doživljava i pokazuje u odnosu prema djetetu (npr. "Moji mi roditelji poklanjaju puno brige i pažnje"). Psihološka kontrola (17 tvrdnji) podrazumijeva roditeljska ponašanja kojima se žele kontrolirati unutarnja stanja djeteta (npr. "Moji me roditelji stalno pokušavaju promijeniti"), dok bihevioralna kontrola (9 tvrdnji) predstavlja kontrolu djetetova ponašanja uz pomoć donošenja pravila i postavljanja granica (npr. "Moji mi roditelji dopuštaju da idem van uvijek kad to želim"). Pouzdanosti unutarnje konzistencije (Cronbach-alpha) na ovom uzorku sudionika kreću se od 0,92 za emocionalnost, 0,85 za psihološku kontrolu i 0,75 za bihevioralnu kontrolu.

Skale roditeljskih ciljnih orijentacija

Da bi se procijenila učenička percepcija ciljnih orijentacija roditelja, uzete su Skala roditeljske ciljne orijentacije na učenje i Skala roditeljske ciljne orijentacije na izvedbu iz Skala uzoraka adaptivnog učenja (*Patterns of Adaptive Learning Scales – PALS*; Midgley i sur., 2000). Primijenjeni su hrvatski prijevodi skala iz ranijih istraživanja na hrvatskim sudionicima (Kolić-Vehovec, Rončević i Bajšanski, 2005). Skala roditeljske ciljne orijentacije na učenje (4 tvrdnje) procjenjuje u kojoj mjeri učenici percipiraju da njihovi roditelji žele da oni razviju svoje kompetencije (npr. "Moji roditelji žele da razumijem ono što učim, ne da učim napamet"). Skala roditeljske ciljne

orijentacije na izvedbu (5 tvrdnji) ispituje u kojoj mjeri učenici percipiraju da njihovi roditelji žele da oni demonstriraju kompetentnost (npr. "Moji bi roditelji željeli da pokažem drugima da sam dobar učenik"). Učenici za svaku tvrdnju procjenjuju svoje slaganje na skali procjena Likertova tipa (1 – uopće se ne odnosi na mene do 5 – potpuno se odnosi na mene). Pouzdanosti unutarnje konzistencije (Cronbach-alpha) iznose za roditeljsku ciljnu orijentaciju na učenje 0,78, a za roditeljsku ciljnu orijentaciju na izvedbu 0,68.

Skale učeničkih ciljnih orijentacija

Za procjenu učeničkih ciljnih orijentacija uzete su hrvatske verzije (Rijavec i Brdar, 2002) skala ciljnih orijentacija iz upitnika Komponente samoreguliranog učenja (*The Components of Self-Regulated Learning* – CSRL; Niemivirta, 1998). Skala orijentacije na učenje (5 tvrdnji) odnosi se na usmjerenost učenika na ovladavanje zadatkom i na razvoj novih vještina (npr. "U školi mi je najvažnije da što više naučim"). Skala orijentacije na izvedbu (4 tvrdnje) ispituje usmjerenost na postizanje boljih ocjena i socijalne potvrde postignuća (npr. "Mislim da sam uspješan/na onda kad imam bolje ocjene od mnogih drugih učenika u razredu"). Skala za procjenu izbjegavanja rada (5 tvrdnji) ispituje u kojoj su mjeri učenici usmjereni na što brže obavljanje zadatka uz minimalno zalaganje (npr. "Pokušavam naučiti gradivo sa što manje truda"). Učenici su za svaku tvrdnju procjenjivali u kojoj mjeri ih tvrdnja opisuje kao učenike na skali procjena Likertova tipa (1 – uopće se ne odnosi na mene do 5 – potpuno se odnosi na mene). Koeficijenti pouzdanosti (Cronbach-alpha) iznose: za skalu ciljne orijentacije na učenje 0,86, za skalu ciljne orijentacije na izvedbu 0,78, a za skalu izbjegavanje rada 0,75.

Skale emocija povezanih s učenjem

Učeničke emocije postignuća povezane s učenjem ispitane su primjenom Skala emocija povezanih s učenjem iz Upitnika akademskih emocija (*Academic Emotions Questionnaire* – AEQ; Pekrun, Goetz i Perry, 2005), koje su s engleskog jezika prevedene na hrvatski i upotrijebljene u prethodnim istraživanjima na uzorcima hrvatskih učenika (Pahljina-Reinić, 2012). Uzele su skale za procjenu dosade (11 tvrdnji, npr. "Gradivo koje moram učiti toliko je dosadno da nemam volje ni početi učiti"), anksioznosti (11 tvrdnji, npr. "Brinem se oko toga jesam li dovoljno dobro razumio/la gradivo koje učim"), ponosa (8 tvrdnji, npr. "Ponosan/na sam na sebe kad nešto naučim") i uživanja (6 tvrdnji, npr. "Učim više od onog što se od mene zahtijeva jer uživam u tome"). Na skali procjena Likertova tipa (1 – uopće se ne odnosi na mene do 5 – potpuno se odnosi na mene) učenici su procjenjivali u kojem stupnju pojedina tvrdnja od-

ražava emocije koje doživljavaju prije, tijekom i nakon tipičnih situacija učenja. Skale imaju zadovoljavajuće pouzdanosti unutarnje konzistencije (Cronbach-alpha), od 0,89 za dosadu, 0,87 za anksioznost, 0,82 za ponos do 0,78 za uživanje.

REZULTATI

Deskriptivni podaci i koeficijenti bivarijatnih korelacija među svim ispitivanim varijablama prikazani su u Tablici 1.

Varijabla	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Emocionalnost	-											
2 Psihološka kontrola	-0,46**	-										
3 Bihevioralna kontrola	-0,35**	0,44**	-									
4 Učenje – roditelji	0,22**	0,06	0,07	-								
5 Izvedba – roditelji	-0,16*	0,42**	0,08	0,29**	-							
6 Orijehtacija na učenje	0,42**	-0,17*	-0,04	0,42**	0,04	-						
7 Orijehtacija na izvedbu	-0,06	0,18**	-0,04	0,04	0,36**	0,02	-					
8 Izbjegavanje rada	-0,27**	0,28**	-0,03	-0,23**	0,14*	-0,44**	0,03	-				
9 Uživanje	0,21**	-0,10	0,01	0,20**	-0,01	0,50**	0,03	-0,48**	-			
10 Ponos	0,34**	-0,08	-0,11	0,39**	0,15*	0,57**	0,27**	-0,29**	0,37**	-		
11 Dosada	-0,21**	0,34**	0,04	-0,13	0,19**	-0,42**	0,09	0,57**	-0,52**	-0,17*	-	
12 Anksioznost	-0,03	0,18**	0,07	0,06	0,26**	-0,04	0,25**	0,15*	-0,01	0,18**	0,39**	-
M	2,47	1,67	2,03	4,07	3,50	3,43	2,97	3,90	2,30	3,92	3,50	2,85
SD	0,35	0,35	0,38	0,78	0,80	0,83	0,68	0,80	0,75	0,69	0,83	0,81

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

TABLICA 1
Aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD) i Pearsonove bivarijatne korelacije među varijablama ispitivanim u ovom istraživanju (N = 208)

Iz Tablice 1 može se uočiti da je učenička ciljna orijentacija na učenje pozitivno povezana s emocijama uživanja i ponosa, a negativno s doživljavanjem dosade, dok je izbjegavanje rada negativno povezano s uživanjem i ponosom, a pozitivno s dosadom i anksioznosti. Ciljna orijentacija na izvedbu pozitivno korelira s ponosom, ali i s anksioznosti učenika.

Nadalje, može se uočiti da emocionalnost roditelja umjereno negativno korelira s dimenzijama psihološke i bihevioralne kontrole te da je pozitivno povezana i s roditeljskom i s učeničkom ciljnom orijentacijom na učenje. Psihološka i bihevioralna kontrola umjereno pozitivno koreliraju. Psihološka kontrola pozitivno korelira s roditeljskom orijentacijom na izvedbu. Pozitivno je povezana i s učeničkim orijentacijama na izvedbu i izbjegavanje rada, dok je s učeničkom orijentacijom na učenje značajno negativno povezana. Bihevioralna kontrola nije postigla značajne korelacije s roditeljskim i učeničkim ciljnim orijentacijama.

U pogledu povezanosti percepcija roditeljskih ciljnih orijentacija i učeničkih ciljnih orijentacija, utvrđeno je da roditeljska orijentacija na učenje pozitivno korelira s istoimenom orijentacijom kod učenika, ali i negativno s učeničkom orijentacijom na izbjegavanje rada. S druge strane, roditeljska orijentacija na izvedbu značajno je pozitivno povezana s uče-

ničkom orijentacijom na izvedbu. Međutim, za razliku od roditeljske orijentacije na učenje, ova roditeljska ciljna orijentacija pozitivno korelira s učeničkim izbjegavanjem rada.

Kako bi se ispitali učinci učeničkih ciljnih orijentacija na ispitivane emocije postignuća te provjerilo posreduju li učeničke ciljne orijentacije učinke dimenzija roditeljskoga ponašanja i roditeljskih ciljnih orijentacija na emocije postignuća kao ishodne varijable, provedene su zasebne analize traga ("path" analize) za svaku ishodnu varijablu uz pomoć studentske verzije programa LISREL 9.20 Student (Jöreskog i Sörbom, 2015).

U ovom je istraživanju analiza traga poslužila za testiranje unaprijed predviđenih teorijskih modela, a ne u eksploratorne svrhe. Svaki od ukupno četiri modela za različite ishode specificiran je u terminima istih sekvencijalnih procesa: od dimenzija roditeljskoga ponašanja do roditeljskih ciljnih orijentacija; od roditeljskih ciljnih orijentacija do učeničkih ciljnih orijentacija; od učeničkih ciljnih orijentacija do pojedinačne ishodne varijable. Osim posrednih učinaka dimenzija roditeljskoga ponašanja na učeničke ciljne orijentacije uz pomoć roditeljskih orijentacija, procijenjeni su i njihovi izravni učinci na ciljne orijentacije učenika. U svrhu procjene stupnja podudarnosti pretpostavljenih modela s podacima uzeti su sljedeći pokazatelji: Hi-kvadrat test, CFI (*Comparative fit index*), GFI (*Goodness-of-fit statistic*) i RMSEA (*Root mean square error of approximation*). Prikazane su standardizirane procjene parametara, pri čemu koeficijenti manji od 0,10 pokazuju slab efekt, vrijednosti oko 0,30 pokazuju srednji efekt, a iznad 0,50 jak efekt (Kline, 1998).

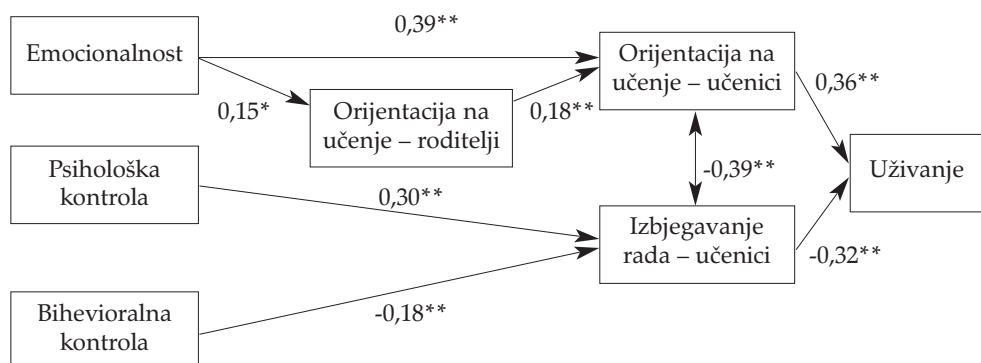
Analize traga za uživanje i dosadu kao emocije povezane uz aktivnosti postignuća

U skladu s pretpostavkama ovog istraživanja, teorijski modeli za uživanje i dosadu, kao emocije vezane uz aktivnost postignuća, predviđaju odnose između emocionalnosti, roditeljske i učeničke orijentacije na učenje i ishodne emocije (hipoteze 1 i 4), kao i odnose između psihološke / bihevioralne kontrole, učeničke orijentacije na izbjegavanje rada i ishodne emocije (hipoteze 3 i 6). U ovim modelima pretpostavljena je i veza između učeničkih orijentacija zbog njihove interkorelacije.

Testirani pretpostavljeni model za emociju uživanja u učenju pokazao je dobro pristajanje podacima: $\chi^2(10, N = 208) = 9,33$, $p > 0,05$, CFI = 1,00, GFI = 0,99, RMSEA = 0,00. Model je prikazan na Slici 1.

Iz modela se može vidjeti da emocionalnost i roditeljska orijentacija na učenje imaju značajne pozitivne izravne učinke na učeničku ciljnu orijentaciju na učenje. Emocionalnost ostvaruje i izravan pozitivan učinak na roditeljsku orijentaci-

SLIKA 1
Model odnosa
roditeljskoga
ponašanja, ciljnih
orijentacija roditelja i
učenika i uživanja kao
emocije postignuća.
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

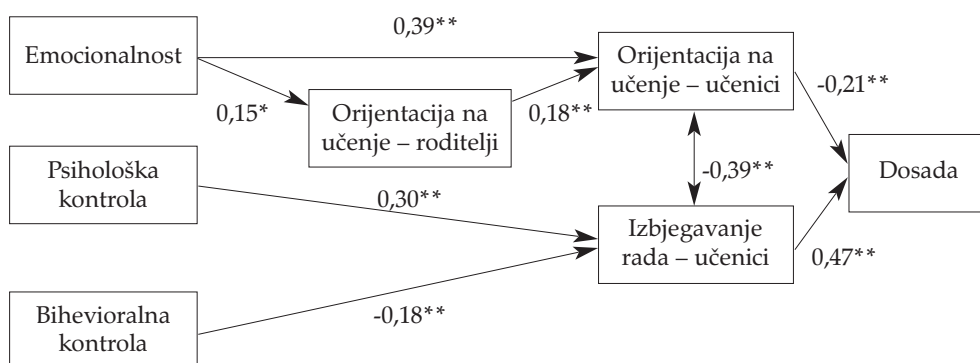


ju na učenje, ali posredan učinak emocionalnosti na učeničku orijentaciju na učenje preko roditeljske orijentacije na učenje nije značajan ($0,03, p > 0,05$). Učenička orijentacija na učenje ima izravan pozitivan učinak na uživanje u učenju i posreduje povoljne učinke emocionalnosti i roditeljskih ciljeva učenja na doživljavanje ove emocije. Posredan učinak emocionalnosti na uživanje u učenju iznosi $0,20, p < 0,01$, dok posredni učinak roditeljske orijentacije na uživanje u učenju preko učeničke orijentacije na učenje iznosi $0,09, p < 0,01$. Psihološka i bihevioralna kontrola imaju izravne učinke na učeničku orijentaciju na izbjegavanje rada, pri čemu je učinak psihološke kontrole pozitivan, a učinak bihevioralne kontrole negativan, ali nešto niži. Učeničko izbjegavanje rada pokazuje negativan izravni učinak na uživanje u učenju i posreduje u odnosu između roditeljske psihološke i bihevioralne kontrole te doživljavanja ove emocije postignuća. Posredan učinak psihološke kontrole na uživanje preko učeničkog izbjegavanja rada iznosi $-0,10, p < 0,01$, a posredan učinak bihevioralne kontrole $0,06, p < 0,01$.

U usporedbi s modelom za emociju uživanja, model za emociju dosade u učenju pokazao je nešto lošije pristajanje podacima: $\chi^2(10, N = 208) = 21,70, p = 0,02, CFI = 0,96, GFI = 0,97, RMSEA = 0,07$. Međutim, iako je vrijednost RMSEA nešto veća od $0,05$, a hi-kvadrat test značajan, omjer hi-kvadrata i stupnjeva slobode iznosi $2,17$, odnosno manji je od tri, a vrijednosti indeksa CFI i GFI veće su od $0,90$. Stoga se, prema smjernicama za zaključivanje o pristajanju modela (Hu i Bentler, 1999), ipak može zaključiti da model ima relativno dobro pristajanje.

Iz prikaza modela za dosadu kao emocije postignuća na Slici 2 može se uočiti da su odnosi između emocionalnosti, roditeljske usmjerenosti na učenje i učeničke ciljne orijentacije na učenje, kao i odnosi između psihološke kontrole i izbjegavanja rada te bihevioralne kontrole i izbjegavanja rada, isti

SLIKA 2
Model odnosa
roditeljskoga
ponašanja, ciljnih
orijentacija roditelja i
učenika i dosade kao
emocije postignuća.
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$



Analize traga za ponos i anksioznost kao emocije povezane uz ishode postignuća

Testirani teorijski modeli za ponos i anksioznost kao emocije vezane uz ishode postignuća, sukladno pretpostavkama istraživanja, predviđaju odnos između psihološke / bihevioralne kontrole, roditeljske i učeničke orijentacije na izvedbu i ishodne emocije (hipoteze 2 i 5) te odnos između psihološke / bihevioralne kontrole, učeničke orijentacije na izbjegavanje rada i ishodne emocije (hipoteze 3 i 6).

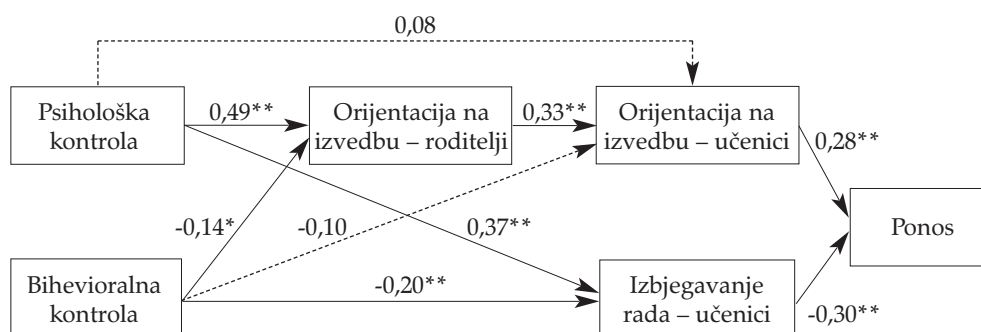
Model za emociju ponos prikazan je na Slici 3. Model pokazuje dobro pristajanje podacima: $\chi^2(5, N = 208) = 7,35, p > 0,05$, CFI = 0,99, GFI = 0,99, RMSEA = 0,05.

Psihološka i bihevioralna kontrola imaju izravne učinke na roditeljsku orijentaciju na izvedbu, pri čemu je učinak psihološke kontrole pozitivan, a učinak bihevioralne kontrole negativan. Roditeljska orijentacija na izvedbu ima izravan pozitivni učinak na učeničku orijentaciju na izvedbu i posreduje učinke psihološke, ali ne i bihevioralne, kontrole na tu varijablu. Posredni učinak psihološke kontrole na učeničku ori-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 25 (2016), BR. 1,
STR. 85-105

HRKAČ, T., PAHLJINA-
-REINIĆ, R.:
ULOGA CILJNIH...

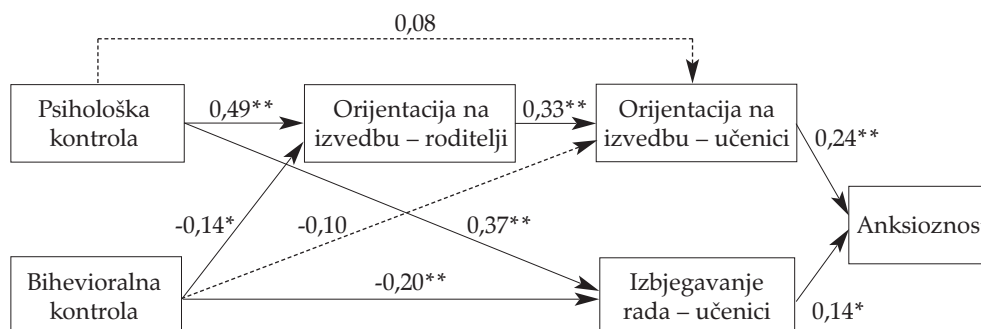
SLIKA 3
Model odnosa
roditeljskoga
ponašanja, ciljnih
orijentacija roditelja i
učenika i ponosa kao
emocije postignuća.
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$



(Napomena: Isprekidanom crtom prikazani su efekti koji nisu statistički značajni, $p > 0,05$)

SLIKA 4
Model odnosa
roditeljskoga
ponašanja, ciljnih
orijentacija roditelja i
učenika i anksioznosti
kao emocije postignuća.
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Testirani pretpostavljeni model za emociju anksioznost (Slika 4) također je pokazao dobro pristajanje podacima: $\chi^2(5, N = 208) = 7,99, p > 0,05, CFI = 0,98, GFI = 0,99, RMSEA = 0,05$.



(Napomena: Isprekidanom crtom prikazani su efekti koji nisu statistički značajni, $p > 0,05$)

Iz modela se može vidjeti da su izravni odnosi između psihološke i bihevioralne kontrole, roditeljske orijentacije na izvedbu i učeničke orijentacije na izvedbu, kao i odnosi dimenzija psihološke i bihevioralne kontrole s učeničkim izbjegavanjem rada, isti kao i u prethodno opisanom modelu za emociju ponosa. Izravni učinci psihološke i bihevioralne kontrole na učeničku orijentaciju na izvedbu nisu značajni. Posredan učinak bihevioralne kontrole na učeničku orijentaciju na izvedbu preko roditeljske orijentacije na izvedbu nije značajan ($-0,05, p > 0,05$), dok je posredan učinak psihološke kontrole na učeničku orijentaciju na izvedbu posredovanjem istoimene roditeljske orijentacije značajan ($0,16, p < 0,01$). Nadalje, učenička orijentacija na izvedbu i učeničko izbjegavanje rada imaju pozitivan izravni učinak na anksioznost i posreduju učinke psihološke i bihevioralne kontrole na ovu emociju postignuća. Ukupan učinak psihološke kontrole na anksioznost pozitivan je i iznosi $0,11, p < 0,01$, dok je ukupni učinak bihevioralne kontrole na anksioznost negativan i iznosi $-0,06, p < 0,05$. Posredni učinak roditeljske orijentacije na izvedbu na doživljavanje anksioznosti preko učeničke orijentacije na izvedbu iznosi $0,08, p < 0,01$.

RASPRAVA

Dosadašnja su istraživanja bila glavninom usmjerena na dokumentiranje uloge i značenja konstrukata ciljnih orijentacija i emocija postignuća u učenju i obrazovanju kroz analize njihovih odnosa i povezanosti s brojnim kognitivnim, motivacijskim i ponašajnim ishodima u obrazovnom okruženju. Ulozi i utjecajima kontekstualnih odrednica motivacije i učenja, kao što su razredno i obiteljsko okruženje, posvećena je znatno manja pažnja. Stoga je ovo istraživanje provedeno s ciljem da se ispituju učinci učeničkih ciljnih orijentacija na doživljavanje emocija povezanih s učenjem, ali i provjeri posreduju li ciljne orijentacije učenika učinke percipirana ponašanja i ciljnih orijentacija njihovih roditelja na spomenute ishode. Sukladno s teorijom ciljeva postignuća (npr., Ames, 1992; Elliot i McGregor, 2001) i teorijom kontrole i vrijednosti (Pekrun, 2006), predviđeni su i testirani modeli odnosa roditeljskoga ponašanja, ciljnih orijentacija roditelja i učenika te emocija postignuća. Dobiveni rezultati pokazuju da integracija ovih teorijskih pristupa i uključivanje roditeljskih antecedentnih varijabli može ponuditi potpuniju sliku funkcioniranja adolescenata u obrazovnom okruženju.

Rezultati ovog istraživanja potvrdili su da su učeničke ciljne orijentacije važne determinante emocija koje učenici doživljavaju u situacijama učenja i postignuća. Sukladno očekivanjima, kao i nalazima dosadašnjih istraživanja odnosa cilj-

nih orijentacija i specifičnih emocija postignuća (Linnenbrink-Garcia i Barger, 2014), u terminima izravnih učinaka pokazalo se da učenici koji su orijentirani na učenje doživljavaju više razine uživanja tijekom učenja, kao i manje razine dosade kao emocija vezanih uz aktivnost postignuća. Učenici koji su orijentirani na izvedbu doživljavaju više ponosa, ali i anksioznosti kao emocija vezanih uz ishod postignuća. Prema teoriji kontrole i vrijednosti (Pekrun i sur., 2006, 2009), ciljna orijentacija na učenje olakšava doživljavanje uživanja u učenju i inhibira doživljavanje dosade usmjeravanjem pažnje učenika na proces učenja i pozitivnu vrijednost aktivnosti učenja. S druge strane, premda teorija pretpostavlja povezanost ciljeva izvedbe uključivanjem s ponosom i ciljeva izvedbe izbjegavanjem s anksioznošću, u ovom istraživanju utvrđeno je da orijentacija na izvedbu, konceptualizirana u terminima približavanja, osim što olakšava doživljavanje ponosa ubrzava i doživljavanje anksioznosti. Što se tiče mogućih mehanizama u osnovi ovih učinaka, u terminima teorije kontrole i vrijednosti (Pekrun i sur., 2006, 2009), moguće je da ciljna orijentacija na izvedbu uključivanjem ubrzava doživljavanje ponosa time što usmjerava pažnju učenika na retrospektivnu percepciju kontrolabilnosti i pozitivne vrijednosti postignutih uspjeha u učenju. S druge strane, moguće je da ciljna orijentacija na izvedbu uključivanjem evocira doživljavanje anksioznosti time što prospektivno usmjerava pažnju učenika na nekontrolabilnost i negativnu vrijednost mogućih neuspjeha u učenju. Iako nalazi istraživanja odnosa ove ciljne orijentacije i anksioznosti nisu jednoznačni, u određenom broju istraživanja utvrđena je pozitivna povezanost ciljne orijentacije na izvedbu uključivanjem i anksioznosti (npr., Daniels i sur., 2009; Duchesne i Rattelle, 2010; King i sur., 2012). Konačno, u skladu s očekivanjima, učenici koji su orijentirani na izbjegavanje rada pokazali su nepovoljan emocionalan profil u obliku doživljavanja nižih razina uživanja i ponosa te viših razina dosade i anksioznosti. Ovi se rezultati navezuju na nalaze i zaključke istraživanja o nepovoljnim učincima izbjegavanja rada (King i McInerney, 2014). Općenito, rezultati učinaka učeničkih ciljnih orijentacija na emocije postignuća ispitivane u ovom istraživanju pokazuju da pojedine ciljne orijentacije promoviraju različite emocije. Stoga podržavaju shvaćanje prema kojem izučavanje specifičnih emocija, u usporedbi s izučavanjem općega pozitivnog i negativnog afekta, omogućuje potpunije zahvaćanje njihovih odnosa.

Nadalje, rezultati ovog istraživanja pokazali su da učeničke ciljne orijentacije imaju važnu ulogu u razumijevanju odnosa između percepcije roditeljskoga ponašanja i roditeljskih ciljnih orijentacija i emocija postignuća kao ishoda uče-

nja. Utvrđeno je da učenička orijentacija na učenje posreduje povoljne učinke percipirane emocionalnosti i roditeljske cilj-
ne orijentacije na učenje na doživljavanje emocija uživanja i
dosade u učenju. Učenici koji ponašanje svojih roditelja per-
cipiraju toplim i podržavajućim i percipiraju da ih njihovi ro-
ditelji usmjeravaju na intrinzičnu vrijednost učenja i školskih
zadataka i stjecanje novih vještina i znanja i sami su usmje-
reni na razumijevanje i dubinsko učenje te pristupaju učenju
kako bi razvili vlastite kompetencije. Upravo ovi učenici
pokazuju više razine uživanja i manje razine dosade tijekom
učenja.

S druge strane, utvrđeno je da percepcija psihološke
kontrole roditelja u obliku pritiska za konformiranjem ro-
diteljskim očekivanjima u pravilu ostvaruje nepovoljne učin-
ke na doživljavanje emocija povezanih s učenjem. Pokazalo
se da učenici koji percipiraju više psihološku kontrolu roditel-
ja doživljavaju više razine anksioznosti. U skladu s očekiva-
njima, ovaj je nepovoljni učinak posredovan roditeljskom i u-
čeničkom orijentacijom na izvedbu, kao i učeničkom orijenta-
cijom na izbjegavanje rada. Posredovanjem učeničkog izbjeg-
avanja rada percipirana psihološka kontrola ostvaruje i do-
datne nepovoljne učinke u obliku nižih razina uživanja i viših
razina dosade tijekom učenja. Pretpostavljeni učinci psiholo-
ške kontrole na doživljavanje ponosa uz pomoć učeničkih o-
rijentacija na izvedbu i izbjegavanje rada nisu potvrđeni. Ipak,
pokazalo se da se percepcija viših razina psihološke kontrole
vezuje uz više razine učeničke ciljne orijentacije na izvedbu, i
to upravo uz pomoć roditeljske orijentacije na izvedbu.

Opisani rezultati slažu se s nalazima istraživanja, koja,
premda u nezavisnim linijama istraživanja, pokazuju da uče-
nička orijentacija na učenje posreduje povoljne učinke emo-
cionalnosti, a učenička orijentacija na izvedbu nepovoljne
učinke psihološke kontrole na ishode učenja (Gonzalez i sur.,
2002; Gurland i Grolnick, 2005; Luo i sur., 2013) te da učeničke
orijentacije na učenje i izvedbu posreduju učinke istoimenih
roditeljskih ciljnih orijentacija na učenje (Duchesne i Rattelle,
2010; Friedel i sur., 2007; Gonida i sur., 2009). Rezultati dobive-
ni u ovom istraživanju dopunjuju i nalaze dosadašnjih istra-
živanja ako uključuju istodobno razmatranje integriranih uč-
nika roditeljskoga ponašanja i roditeljskih ciljnih orijentacija.
Također, dodatno pokazuju da izbjegavanje rada, koje je u
usporedbi s orijentacijom na učenje i na izvedbu mnogo slabi-
je zastupljeno u istraživanjima na ovom području, ostvaruje
vrlo važnu posrednu ulogu u odnosu između ispitivanih ro-
diteljskih antecedenata i učeničkih emocija postignuća.

Konačno, roditeljska i učenička ciljna orijentacija na iz-
vedbu posredovale su i učinke percipirane bihevioralne kon-
trole na doživljavanje anksioznosti kao emocije postignuća.

Pri tome je percepcija veće bihevioralne kontrole bila povezana s nižim razinama roditeljske orijentacije na izvedbu te s nižim razinama anksioznosti učenika. Međutim, ključni učinci ove dimenzije roditeljskoga ponašanja odnose se na njezinu negativnu povezanost s učeničkim izbjegavanjem rada, sugerirajući da postavljanje pravila ponašanja i definiranje granica prihvatljiva ponašanja smanjuje vjerojatnost usvajanja orijentacije na izbjegavanje rada i time posredno ublažava nepovoljne učinke ove ciljne orijentacije na emocije koje učenici doživljavaju u situacijama učenja i postignuća. Općenito, dobiveni rezultati u pogledu učinaka izbjegavanja rada na ispitivane ishode u ovom istraživanju svakako upućuju na potrebu za sustavnijim izučavanjem učinaka ove ciljne orijentacije.

Nalazi ovog istraživanja imaju i važne praktične implikacije za roditeljstvo. Budući da su se učenička percepcija emocionalnosti kao dimenzije roditeljskoga ponašanja i percepcija roditeljske orijentacije na učenje pokazale važnim odrednicama učeničke orijentacije na učenje i uspješne akademske prilagodbe u terminima emocija postignuća, vrlo je važno da roditelji u ovom razvojnem razdoblju adolescenata zadrže s njima topao, prisan i podržavajući odnos, uz istodobno isticanje intrinzične vrijednosti učenja i važnosti stjecanja znanja i vještina kroz dubinsko učenje i razumijevanje. S druge strane, imajući na umu nalaze nepovoljnih učinaka percipirane psihološke kontrole i roditeljske orijentacije na izvedbu na doživljavanje viših razina anksioznosti, važno je da roditelji prihvate i podrže potrebu adolescenata za razvojem autonomije i istodobno osvijeste štetne učinke usmjeravanja djece na demonstraciju sposobnosti kroz usporedbu s drugima. I dok se psihološka kontrola u obliku učeničke percepcije pritiska roditelja kroz nefleksibilna i manipulativna roditeljska postupanja, prema rezultatima ovog rada, vezuje uz veću vjerojatnost usvajanja učeničkih orijentacija na izvedbu i izbjegavanje rada, percepcija više bihevioralne kontrole roditelja povezana je s nižim razinama izbjegavanja rada. Ovaj nalaz sugerira da postavljanje jasnih pravila ponašanja i njihovo dosljedno nadgledanje od roditelja može predstavljati jedan od mehanizama koji pridonose manjoj vjerojatnosti razvoja izbjegavanja rada kao neadaptivne ciljne orijentacije.

Konačno, treba napomenuti da korelacijska priroda ovog istraživanja ne dopušta interpretaciju uzročno-posljedičnih odnosa i istodobno ostavlja mogućnost recipročnih odnosa među ispitivanim varijablama. Također, istraživanje se temelji isključivo na samoprocjenama učenika prikupljenim jedno-kratnim mjerenjem. Stoga bi u idućim istraživanjima bilo poželjno uključiti i samoprocjene roditelja kao izvor informacija i predvidjeti longitudinalna praćenja dinamičnih međuodnosa ovih varijabli kako bi se osigurali valjaniji podaci o smje-

ru utjecaja. S obzirom na to da su dosadašnja istraživanja pokazala da relativna važnost pojedinih dimenzija roditeljskoga ponašanja može varirati u funkciji dobi i spola djeteta te da se obrasci povezanosti mogu razlikovati za majke i očeve (Pomerantz i sur., 2005), buduća bi se istraživanja mogla specifičnije usmjeriti prema ovim obilježjima.

LITERATURA

- Adams, G. R. i Ryan, B. A. (2005). *The family-school relationships model: Parental influences on school success*. Dostupno na <http://www.uoguelph.ca/~gadams/Theses/Adams-Family-School-Relationship-Model.pdf>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C. i Archer, J. (1988). Achievement goals in the classrooms: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Daniels, L. M., Stupinsky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P. i Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 948–963. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016096>
- Duchesne, S. i Ratelle, C. F. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 497–507. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019320>
- Elliot, A. J. i McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Friedel, J., Cortina, K., Turner, J. i Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goals emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 434–458. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.009>
- Gonida, E. N., Voulala, K. i Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 53–60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.04.002>
- Gonzalez, A. R., Doan Holbein, M. F. i Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 450–470. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.2001.1104>
- Grolnick, W. S., Friendly, R. W. i Bellas, V. M. (2009). Parenting and children's motivation in school. U K. R. Wentzel i A. Wigfield (Ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 279–300). New York: Routledge.
- Gurland, S. T. i Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29(2), 103–121. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-005-7956-2>

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 25 (2016), BR. 1,
STR. 85-105

HRKAČ, T., PAHLJINA-
-REINIĆ, R.:
ULOGA CILJNIH...

Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 44–63. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.01.004>

Hu, L. i Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>

Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M. i Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422–449. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018947>

Jöreskog, K. i Sörbom, D. (2015). *LISREL 9.20 Student Edition*. Scientific Software International.

Keresteš, G. (1999). *Agresivno i prosocijalno ponašanje školske djece u kontekstu ratnih zbivanja: Provjera posredujućeg utjecaja roditeljskog ponašanja*. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Zagreb.

Kim, J. i Chung, H. (2012). The role of family orientation in predicting Korean boys' and girls' achievement motivation to learn mathematics. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 133–138. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.009>

King, R. B. i McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39(1), 42–58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.12.002>

King, R. B., McInerney, D. M. i Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 814–819. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.005>

Kline, R. B. (1998). *Principles and practice in structural equation modeling*. New York: Guilford.

Kolić-Vehovec, S., Rončević, B. i Bajšanski, I. (2005). Goal orientation, learning strategies, and academic achievement in high-school students: The role of perceived school and parent goal orientation. U C. Demetriou, E. Kofteros, M. Nicolaou i P. Papadouris (Ur.), *Integrating multiple perspectives on effective learning environments: 11th European Conference for Research on Learning and Instruction* (str. 1188–1189). Nicosia: University of Cyprus.

Linnenbrink-Garcia, L. i Barger, M. M. (2014). Achievement goals and emotions. U R. Pekrun i L. Linnenbrink-Garcia (Ur.), *International handbook of emotions in education* (str. 142–161). New York: Francis and Taylor/Routledge.

Luo, W., Aye, K. M., Hogan, D., Kaur, B. i Chan, M. C. Y. (2013). Parenting behaviors and learning of Singapore students: The meditational role of achievement goals. *Motivation and Emotion*, 37(2), 274–285. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-012-9303-8>

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 25 (2016), BR. 1,
STR. 85-105

HRKAČ, T., PAHLJINA-
-REINIĆ, R.:
ULOGA CILJNIH...

Midgley, C., Maehr, M. L., Hurda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., ... Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS). Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Nicholls, J. G., Patashnick, M. i Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 683–692. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.683>

Niemivirta, M. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting selfregulated learning: A pattern-oriented approach. U P. Nenninger, R. S. Jäger, A. Frey i M. Woznitza (Ur.), *Advances in motivation* (str. 23–42). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Pahljina-Reinić, R. (2012). Effects of personal and contextual achievement goals on academic emotions and achievement. U T. Martens, R. Vollmeyer i K. Rakoczy (Ur.), *Motivation in all spheres of life: International Conference on Motivation 2012* (str. 174). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pekrun, R., Elliot, A. J. i Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>

Pekrun, R., Elliot, A. J. i Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013383>

Pekrun, R., Goetz, T. i Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ): User's manual*. University of Munich: Department of Psychology.

Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S. i Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. U A. J. Elliot i C. S. Dweck (Ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 259–278). New York: The Guilford Press.

Rijavec, M. i Brdar, I. (2002). Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 17(2), 177–194. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173257>

Senko, C., Hulleman, C. S. i Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26–47. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.538646>

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescents school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>

Urdan, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. U J. L. Meece i J. S. Eccles (Ur.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (str. 92–108). New York: Routledge.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 25 (2016), BR. 1,
STR. 85-105

HRKAČ, T., PAHLJINA-
-REINIĆ, R.:
ULOGA CILJNIH...

Parental Behavior and Adolescents' Achievement Emotions: The Role of Goal Orientations

Tihana HRKAČ, Rosanda PAHLJINA-REINIĆ
Faculty of Humanities and Social Sciences, Rijeka

The aim of this study was to examine the effects of students' achievement goal orientations on their achievement emotions, as well as to examine the mediational role of students' achievement goal orientations between perceived parenting behavior and parent goals on these learning outcomes. The self-report questionnaires were administered in a sample of 208 high school students. Separate path analyses examining the hypothesized role of students' achievement goal orientations as mediators of the effects of parenting behavior and parent goals on each outcome variable were conducted. The results showed that students' mastery goal orientation mediated the beneficial effects of parental support and parent mastery goal on enjoyment and boredom as activity emotions. Students' performance goal orientation mediated the effects of psychological and behavioral control on anxiety, as well as the effects of parent performance goal on anxiety and pride as outcome emotions. Finally, students' work avoidance goal endorsement mediated the effects of psychological and behavioral control on all the examined achievement emotions except pride and proved to be a maladaptive achievement goal orientation. These findings suggest that there is a need for further research on the role of family environment in adolescents' achievement goal adoption and learning.

Keywords: parenting behavior, achievement goal orientations, achievement emotions, adolescents